



PROFESSIONALISERING

Een praktijkonderzoek bij mboRijnland
uitgevoerd door Research Lab

Research Lab mboRijnland

Practoraat Samenwerkend Leren & Innoveren:

Kathinka van Doesum, Erica Wijnands, Jantje
Timmerman, Cok Neven, Ferdinand Brand,
Michel Jehee

Researchlab@mborijnland.nl

Inhoudsopgave

1	Aanleiding en praktijkprobleem	3
1.1	Onderzoeksvragen.....	3
2	Theoretisch kader.....	4
2.1	Inleiding.....	4
2.2	Voorwaarden voor succesvolle professionalisering:.....	7
2.2.1	Toelichting op de begrippen.....	12
3	Onderzoeksmethode.....	13
3.1	Onderzoeksopzet.....	13
3.2	Onderzoeksfocus.....	14
3.3	Onderzoeksmethoden.....	14
3.4	Onderzoekscyclus.....	16
3.4	Instrumenten.....	18
3.5	Op te leveren producten.....	18
4	Onderzoeksresultaten	19
4.1	Welke ontwikkeling maken betrokkenen door?	20
4.2	Wat zijn ontwikkelbehoefes van betrokkenen in hybride leeromgevingen en/of gepersonaliseerde leertrajecten?	27
4.3	Welke ontwikkelmogelijkheden ervaren betrokkenen?	29
5	Conclusie, aanbevelingen en discussie.....	34
5.1	Welke ontwikkeling maken betrokkenen door?	34
5.2	Wat zijn ontwikkelbehoefes van betrokkenen in hybride leeromgevingen en/of gepersonaliseerde leertrajecten?	34
5.3	Welke ontwikkelmogelijkheden ervaren betrokkenen?	35
5.4	Hoofdvraag: Hoe kunnen betrokkenen zich professionaliseren met betrekking tot hybride leeromgevingen en/of gepersonaliseerde leertrajecten?	35
6	Discussie	36
7	Aanbevelingen.....	37
8	Bronnen / Referenties	39
9	Figuren.....	40
10	Bijlagen	41

1 Aanleiding en praktijkprobleem

In het Bestuursakkoord MBO 2018- 2022: “Trots, vertrouwen en lef” (februari 2018) zijn in nauwe samenwerking afspraken gemaakt tussen ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) en de MBO Raad. Het bestuursakkoord bouwt voort op de notitie ‘mbo-scholen aan zet, Voorbereiding Kwaliteitsagenda ‘2019-2022’ (november 2017). In de visie van het bestuursakkoord staan drie uitgangspunten centraal: 1. Mbo-scholen innoveren hun onderwijs voortdurend en dragen op die manier meer bij aan de innovatie van hun werkgebied of aan de ontwikkelingen in hun branches. 2. Mbo-scholen bieden gelijke kansen aan alle jongeren om hun persoonlijk talent en burgerschap te ontwikkelen, door te stromen naar een goede positie op de arbeidsmarkt en naar vervolgoopleidingen in het mbo en hbo. Het mbo is daarmee de eerste keus voor aanstaande vakmensen en biedt optimale toegang naar de arbeidsmarkt en het vervolgonderwijs. 3. Het mbo-onderwijs voor volwassenen gaat qua omvang toenemen, gebruikmakend van de publieke onderwijsinfrastructuur.

De op 14 juni 2018 door de minister vastgestelde “Regeling kwaliteitsafspraken mbo 2019 -2022” geeft een nadere uitwerking op het bestuursakkoord. Het geeft mbo-scholen ruimte en vertrouwen en vraagt ook dat de mbo-scholen lef tonen in hun activiteiten en maximaal transparant zijn in hun verantwoording. mboRijnland heeft deze kans aangepakt en geïnvesteerd in een ambitieuze kwaliteitsagenda (hierna te noemen KA). In april van dit jaar is er een regiegroep KA gestart. Zij hebben de ontwikkeling van de KA in gang gezet en gefaciliteerd. Na het vaststellen van duidelijke kaders zijn vervolgens alle colleges aan de slag gegaan om de KA per college invulling te geven. De duidelijke kaders van de KA hebben geleid tot vier overkoepelende thema’s die als rode draad terug te vinden zijn in ambities, effectdoelen en maatregelen:

1. Lerend regionaal netwerk
2. Gepersonaliseerd leren
3. Hybride leren
4. Professionalisering in het kader van de KA.

Dit onderzoeksverslag zal zich met name richten op punt 4, maar is daardoor onlosmakelijk verbonden met de punten 2 en 3. Vanuit de trekkers van thema’s die zijn belegd bij de staven (Onderwijs en kwaliteit (O&K) en human resource management (HRM)) is namelijk de vraag gesteld aan Research Lab om de professionalisering op de thema’s gepersonaliseerd en hybride leren in kaart te brengen.

1.1 Onderzoeksvragen

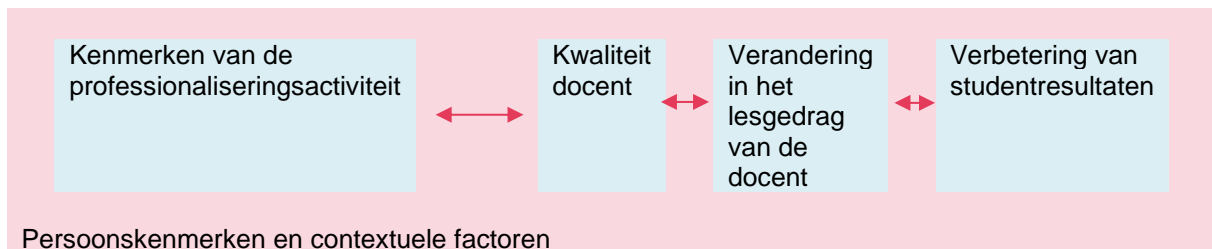
Hoe kunnen betrokkenen zich professionaliseren in hybride leeromgevingen en/of gepersonaliseerde leertrajecten?

- Welke ontwikkeling maken zij door?
- Wat zijn ontwikkelbehoeftes van betrokkenen in hybride leeromgevingen en/of gepersonaliseerde leertrajecten?
- Welke ontwikkelmogelijkheden ervaren zij?

2 Theoretisch kader

2.1 Inleiding

Voor we de onderzoeksvragen presenteren en ingaan op de opzet van het onderzoek en de onderzoeksresultaten bespreken, staan we stil bij het theoretisch raamwerk van het onderzoek. In dit onderzoek wordt vertrokken vanuit het 'teachers' professional development framework' (Veen et al., 2010). Dit raamwerk (zie figuur 1) geeft relaties weer tussen verschillende elementen die van belang zijn wanneer we professionaliseringsactiviteiten bestuderen, namelijk 1) kenmerken van de professionaliseringsactiviteit, 2) kennis, vaardigheden en de houding van leraren, 3) veranderingen in het lesgedrag van leraren en 4) verbetering van studentresultaten. Binnen dit raamwerk worden specifieke 'professionaliseringsactiviteiten' en 'effecten van transfer' bestudeerd. Aan de hand van het raamwerk, worden deze belangrijke kernbegrippen hieronder toegelicht.



Figuur 1: Professional development framework

(Merchie et al., 2016). Hoe kan je de impact van professionalisering voor leraren in kaart brengen?

Wanneer we professionaliseringsactiviteiten bestuderen is het belangrijk goed te definiëren wat we hieronder precies verstaan. Professionele ontwikkeling kan op verschillende manieren worden vormgegeven (bv. formeel versus informeel) aan de hand van allerlei activiteiten (bv. workshops, studiedagen, langdurige begeleidings-trajecten). We vinden dan ook een verscheidenheid aan definities terug in de literatuur. Hier definiëren we professionaliseringsactiviteiten als: "activiteiten expliciet ontworpen voor en uitgevoerd met leraren om hun eigen kennis, vaardigheden, en houding, en die van hun studenten te versterken" (Guskey, 2000). In deze definitie wordt het expliciete en doordachte ontwerp van een professionaliseringsactiviteit benadrukt. De effectieve kenmerken van Professionalisering, zoals de duur, de mate van actief leren samen met collega's, zijn binnen het theoretisch raamwerk (figuur 1) dan ook van belang wanneer we uitspraken willen doen over wat we met de professionaliseringsactiviteiten in de praktijk kunnen bereiken. Zo zullen kortdurende en langdurige Professionaliseringsactiviteiten andere uitkomsten kennen. Van een eenmalige studiedag kunnen we namelijk niet dezelfde resultaten verwachten als van langdurige (begeleide) trajecten. Omdat we binnen dit onderzoek niet alleen gericht zijn op de meer "formele" Professionaliseringsactiviteiten met hun expliciete en doordachte ontwerp maar ook gericht op informele leeractiviteiten (bv. online informatie opzoeken, overleggen met collega's, professionele leergemeenschappen (plg's / kenniskringen) betrekken we deze vormen ook in ons theoretisch kader.

Leren op de werkplek is een relatief autonoom proces waarvan de resultaten agency van de lerende en de affordances van de werkplek zijn (zie later in dit theoretisch kader). De uitkomsten laten zich daardoor niet precies voorspellen.

Het leren op de werkplek laat zich maar beperkt sturen, anders dan door de karakteristieken van dat werk zelf (en de daarop gerichte en voortbouwende begeleiding). Maar dat betekent niet dat formele en informele professionaliseringsactiviteiten geen bijdrage kunnen leveren aan het leren en ontwikkelen van docenten.

Hoewel onderzoek naar effectieve professionalisering geen eenvoudige, universele richtlijnen oplevert (Veen et al., 2010) is wel aangetoond dat die professionalisering ertoe doet (Hattie & Timperley, 2007), voorwaarden denkbaar zijn en dat de verbinding met de beroepspraktijk en met name met het primaire proces bijzonder belangrijk is. Kennis van de praktijk en vooral het delen en gezamenlijk ontwikkelen van die kennis is een belangrijke professionalisering-activiteit voor ervaren leraren (Timmermans, 2017).

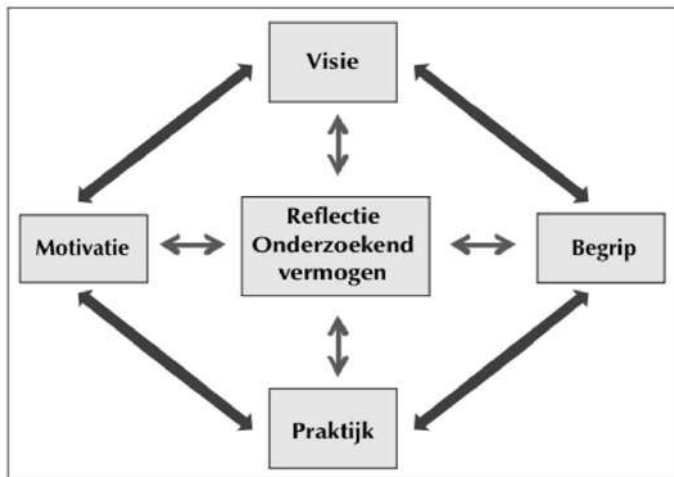
Leraren en onderwijsinnovatie.

Ervaren leraren krijgen in hun beroepsloopbaan te maken met veranderingen in hun beroepspraktijk als gevolg van onderwijsvernieuwingen. Innovaties komen voort uit verschillende ontwikkelingen, het overheidsbeleid, schoolbesturen, het onderwijsteam of de individuele leraar zelf. In alle gevallen plaats de onderwijsinnovatie de ervaren leraar in de positie van lerende. Of zoals Fullan (2016) formuleert: “You have to learn new things and unlearn old things.”

Succesvolle onderwijsvernieuwing vraagt om professionalisering van leraren op twee niveaus: individueel en collectief. Tevens vraagt onderwijsinnovatie om een schoolorganisatie die de kaders voor duurzame innovatie geeft en een klimaat schept waarin innovatie gestimuleerd wordt.

Er is het volgende model ontwikkeld (Shulman, S and Shulman, 2004) om het leren van leraren in het kader van onderwijsinnovatie conceptueel te verhelderen.

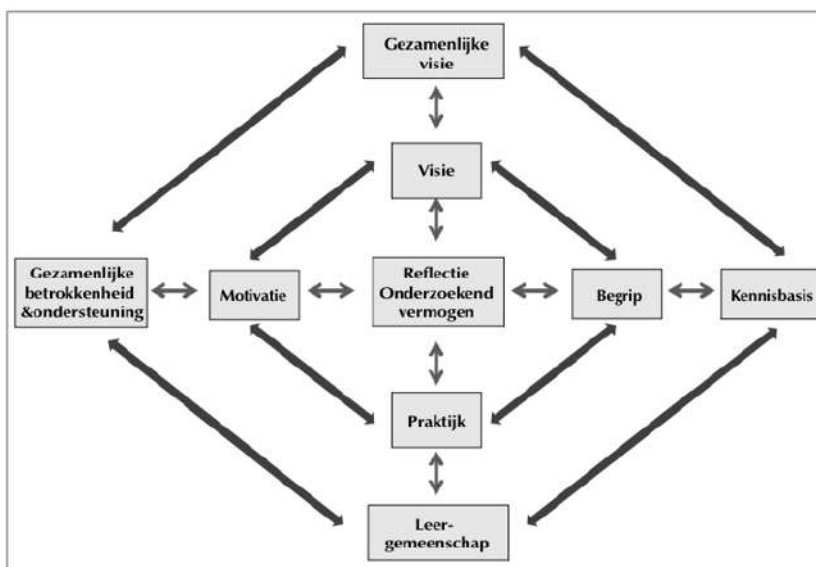
In Figuur 1 en 2 geven we dit gedachtegoed op hoofdlijnen en aangepast aan de Nederlandse situatie weer.



Figuur 2: Leren van leraren: Individueel niveau (gebaseerd op Shulman en Shulman, 2004)

Een onderwijsvernieuwing vraagt van de leraar dat zij/hij de achterliggende visie doorgrond en eigen maakt. Begrip van de componenten van een vernieuwing hebben en in staat zijn volgens dat begrip te handelen zijn noodzakelijk om een vernieuwing daadwerkelijk te laten landen. Echter, indien de motivatie om dit doen ontbreekt zal dat niet lukken. Reflectie en onderzoekend vermogen verbinden de vier overige elementen van Figuur 2. Het begrip onderzoekend vermogen (Aken & Andriessen, 2011) is aan Figuur 2 toegevoegd, omdat het werken aan en leren van onderwijsvernieuwing enerzijds het vermogen van leraren vraagt om (wetenschappelijke) kennis te vertalen naar de eigen context. Anderzijds is ook een onderzoekende houding ten aanzien van de vernieuwing nodig die tot uiting komt in het verzamelen en interpreteren van gegevens over de impact van de vernieuwing.

Het werken aan onderwijsinnovatie kent uiteraard ook een collectieve dimensie. In Figuur 3 is die collectieve dimensie toegevoegd.



Figuur 3: Collectief en individueel leren van leraren (gebaseerd op Shulman en Shulman, 2004)

Deze figuur laat het belang van een gezamenlijke visie, een gedeelde kennisbasis en een leergemeenschap zien.

Het op deze wijze schetsen van zowel het leren op individueel als op collectief niveau maakt duidelijk dat beide niveaus ertoe doen en dat ze met elkaar in verbinding staan. Een professionele leergemeenschap is een organisatievorm waarin het leren van leraren in het kader van onderwijsinnovatie goed vorm kan krijgen (Pieters, 2015). Deze gemeenschap heeft een gezamenlijk doel en de 'drive' om dit doel te bereiken. Ook delen zij een duidelijke visie en een geëxpliciteerde kennisbasis. Bij een onderwijsinnovatie is het open karakter van zo'n gemeenschap belangrijk, omdat op die manier ook de nodige kennis 'van buiten naar binnen' gehaald kan worden. Een professionele leergemeenschap is volgens de Onderwijsraad (Braaksma & Bakker, 2016) uitstekend geschikt om het handelingsvermogen van teams te versterken. Hierbinnen dient ook ruimte te zijn voor individuele competentie-ontwikkeling. Diversiteit in ervaring, kennis en verantwoordelijkheid versterkt de kracht van het team. Dit betekent dat ook studenten (tijdelijk) lid kunnen zijn van zo'n team. De hier genoemde aspecten zouden dus meegenomen moeten worden bij de later beschreven voorwaarden van professionalisering betreffende leergemeenschappen.

Leren op de werkplek

Leren op de werkplek is leren in, van en door werk. Een groot deel van de kennis en vaardigheden die leraren dagelijks gebruiken in hun werk, leren ze, op een of andere manier tijdens het werken zelf (Eraut, 2004, 2007).

Dit kan via leerprocessen zoals *onderdompeling, leren door doen, experimenteren, uitproberen, observeren, participeren en sociale interactie, reflecteren en verbinden met eerdere kennis*. Mensen leren voortdurend op de werkplek, maar niet noodzakelijk de 'juiste' dingen. Leren in de beroepspraktijk is krachtig, omdat het gaat om een authentieke situatie, waarin de (aankomende) leraar zichzelf ervaart en kan laten zien 'wat hij waard is'. Bij leren op de werkplek gaat het om het uitvoeren van échte taken die er in de werkomgeving ook echt toe doen. Leereffecten zijn direct zichtbaar in het handelen en hebben vaak een hoge mate van legitimiteit. Het is juist deze ervaring van legitimiteit die ten grondslag ligt aan de vaak gevoelde, maar kunstmatige tegenstelling tussen het échte leren (op de werkplek) en het als artificieel ervaren leren op een cursus of leergang. De lerende speelt een cruciale rol in kwaliteit en opbrengsten van het leren, ook bij leren op de werkplek. De lerende geeft zelf mede vorm aan de manier waarop hij deelneemt aan de praktijken op de werkplek en heeft op die manier ook invloed op de werkpraktijk. In dezelfde omstandigheden leert de een meer of iets anders dan de ander. Door kritische reflectie kan een leraar in iedere praktijk veel leren.

2.2 Voorwaarden voor succesvolle professionalisering:

Op basis van inzichten uit bekende en recente literatuur (Lubberman & Pijpers, 2013; Timmermans, 2012; Veen et al., 2010) is onderstaande ordening/overzicht tot stand gekomen waarbij verschillende kenmerken van de actoren in een schoolorganisatie zichtbaar worden.

Kenmerken van de docent

- Professionalisering blijkt bij jongere, minder ervaren docenten effectiever
- Interventie/ professionalisering moet aansluiten bij de context van de docent
- “Zowel motivatie als self-efficacy (geloof in eigen kunnen) blijken positief samen te hangen met effectieve professionalisering. Voor scholen is het zinvol om alert te zijn op leraren die

weerstand hebben tegen professionalisering én beschikken over een vorm van (informele) invloed. Deze leraren kunnen namelijk professionalisering van anderen negatief beïnvloeden. Het lijkt erop dat scholen zowel op intrinsieke als extrinsieke motivatie kunnen inspelen. Inzien van het nut en de bruikbaarheid van professionalisering is namelijk een belangrijk kenmerk voor effectieve professionalisering.”

- Self-efficacy van docenten zou kunnen worden vergroot via gerichte persoonlijke effectiviteitstrainingen.
- Persoonskenmerken, waarvan bewezen is dat ze van invloed zijn op leren op de werkplek worden zijn: zelfvertrouwen (self-efficacy), nauwgezetheid, faalangst, motivatie en locus of control (hierbij schrijf je behaalde resultaten juist aan je omgeving toe of aan jezelf).

Kenmerken van interventies:

- Inhoud moet gerelateerd zijn aan de dagelijkse lespraktijk, maar dit hoeft niet te betekenen dat het leren op de werkplek moet plaatsvinden.
- Inhoud moet vooral betrekking hebben op vakinhoud, vakdidactiek, en/of het vergroten van het begrip van hoe leerlingen dat specifieke vak leren. Dit neemt echter niet weg dat leraren ook behoefte kunnen hebben aan meer algemene scholing. Deze zal niet direct leiden tot betere leerprestaties van de leerlingen, maar de vraag is of dat in alle gevallen het directe uitgangspunt dient te zijn. Ook het eerst bewerkstelligen van een professionaliseringsattitude (zie ook de conclusie over self-efficacy) kan een doel zijn van de professionalisering.
- Stimuleren van actief leren via onder meer observatie (van experts of door collega's), interactieve feedback, discussie, bestuderen leerlingenwerk, begeleiden discussies én onderzoeksgesichte activiteiten (gericht om zelf te leren en niet zozeer het doen van onderzoek) in plaats van passief leren.
- Focus op zelf actief en onderzoekend leren van de docent.
- Doelen, inhoud en opzet van de interventie moeten samenhangen met de opvattingen, kennis en doelen van leraren zelf. Focus op verbeteren van leerprestaties lijkt hierin een goede gemeenschappelijke deler
- Leren door collectieve participatie en samenwerking tussen leraren van dezelfde school, leerjaar of vaksectie middels interacties, discussie en feedback (dit geldt met name voor pedagogisch-didactische scholing en in mindere mate voor inhoudelijke scholing)
- Substantieel beschikbare tijd, zowel in termen van contacturen als in looptijd, als in beschikbare (voorbereidings)tijd voor de leraar. Uiteindelijk is hierbij het belangrijkste dat de tijd ook effectief wordt benut.
- Kwalitatief goede interventie, inhoud evidence-based, voorbeelden moeten krachtig, concreet, intellectueel uitdagend zijn en de 'trainer' dient over voldoende expertise te beschikken.
- Voldoende en permanente toegang tot nieuwe kennis en tot expertise van collega's in en buiten de school
- Inhoudelijke samenhang met beleid (van de school of landelijk), zodat de aandacht en interventie niet tijdelijk, maar duurzaam van aard is.

- De vorm waarin de interventie wordt gegoten is minder van belang
- De kosten van de interventie (en de vraag wie ze betaalt) hoeven niet belemmerend te zijn voor deelname aan en effectiviteit van professionalisering.
- Leraren die zelf een specifieke interventie willen volgen en daaraan een bijdrage moeten leveren (in tijd of geld) lijken meer gemotiveerd. Een grotere motivatie van leraren heeft een positief effect op de landing van de interventie. De leraar zal zich echter wel gesteund moeten voelen door de organisatie.
- Het voldoen aan een aantal van deze kenmerken lijkt geen garantie te bieden. Er moet ook een gevalideerde en expliciete redenering over de samenhang van de interventiekenmerken met de beoogde leerresultaten ('theory of improvement') zijn. Het moet functioneel zijn voor het bevorderen van het leerproces van de docent.

Kenmerken van schoolorganisatie en HRM-beleid die aanknopingspunten bieden voor totstandkoming professionalisering:

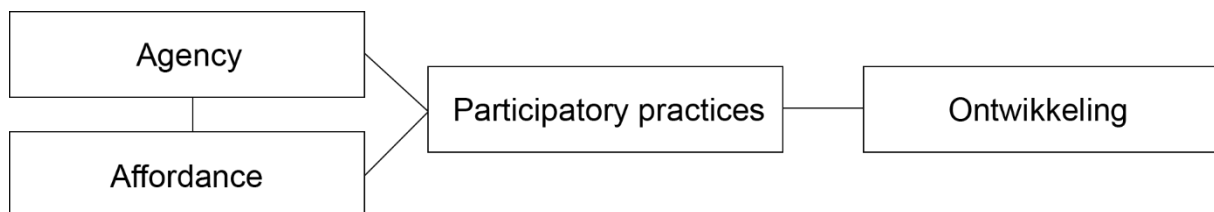
- Betrokken leiderschap, zich onder andere uitend in het creëren van mogelijkheden om als team gezamenlijk te discussiëren over bewezen aanpakken, geanalyseerde data en manieren van lesgeven.
- Voldoende beschikbare tijd voor de interventie (o.a. voorbereidingstijd en het maken van ruimte in het werkrooster)
- Creëren van een professionele leergemeenschap en/of een cultuur om te leren (professionele leercapaciteit school).
- Creëren van samenhang tussen (veranderingen in) schoolbeleid en de beoogde interventie;
- Ontwikkelen en hebben van een gezamenlijke (scholen en leraren) visie, verantwoordelijkheid, aanpak, reflectie en zeggenschap.
- Samenhang van het beleid met leerlinggericht leerklimaat.
- Aandacht voor groepsdynamica.

Kenmerken van de schoolleiding:

Het blijkt dat er verschillende actoren zijn, zoals middenmanagement, de HRM-afdeling, docenten zelf, de lerarenopleiding, de trainers/adviseurs en onderzoekers. Zij hebben allemaal een min of meer eigenstandige, veelal beperkte rol. De belangrijkste (f)actor blijkt het schoolmanagement (i.c. de schoolleider). De schoolleider moet ervoor zorgen dat professionalisering in het beleid is opgenomen, dat het wordt uitgevoerd, dat leraren daarin meegaan en dat de uitkomsten kunnen landen in de organisatie, zodat effectieve professionalisering tot stand komt. Schoolleiders moeten daarom:

- Leren om leraren te herkennen, aan te spreken en te begeleiden die onvoldoende over de benodigde vaardigheden voor het vak beschikken (inzicht hebben in de kwaliteiten en bevoegdheden van leraren).
- Professionalisering actief stimuleren en bijdragen aan de professionalisering van hun leraren
- Zorgdragen voor een organisatorische inrichting die leraren kansen biedt om te leren, relevante expertise beschikbaar maakt en mogelijkheden biedt om bijeen te komen om nieuwe informatie te verwerken
- Systematisch een leercultuur op de school ontwikkelen waarin ze zelf participeren als lerende in plaats van de organisator van andermans leren
- Een visie opstellen op de uitkomsten van professionele ontwikkeling (en die uitkomsten monitoren)
- Oog hebben voor de spanning tussen de waan van de dag en de strategische koers van de schoolorganisatie
- Zicht hebben op individuele drijfveren en oog voor diversiteit.
- Vanuit het budgetverantwoordelijkheid monitoren of interventies ook daadwerkelijk tot de gewenste resultaten leiden.

De boven beschreven kenmerken van de diverse betrokkenen kunnen in samenhang geplaatst worden aan de hand van het onderstaande conceptueel model (Timmermans, 2012; Veldhuizen, 2011).



Figuur 4: Model professionalisering Agency & Offordance

Conceptueel model

- **Agency** : de overtuiging van mensen dat ze invloed op hun omgeving hebben^[1]
- **Affordance**: het uitnodigend aanbod dat van de werkplek als leeromgeving uitgaat^[2]
- **Participatory practices**: situatie waarin van en aan het werk geleerd kan worden^[3]

In het model wordt de wederzijdse relatie aangegeven tussen affordance en agency toegespitst op enerzijds het professionaliseringsaanbod vanuit de organisatie voor de medewerkers en anderzijds de kenmerken van de medewerkers. Kenmerken die de agency beïnvloeden. De agency zal de concrete maatregelen die tot de affordance gerekend kunnen worden beïnvloeden.

2.2.1 Toelichting op de begrippen

2.2.1.1 Affordance

Van Veldhuizen (2011) verwijst voor dit begrip naar de perceptiepsychologie waar het betrekking heeft op de waarneembare of interpreteerbare kwaliteiten van een object die het individu uitnodigen tot actie. Billett (2000) geeft aan dat het begrip gaat over de uitnodigende kwaliteiten van de werkplek. Deze kwaliteiten bepalen of en in hoeverre een persoon betrokken raakt en deelneemt aan activiteiten waar geleerd kan worden en waar men zich dus kan ontwikkelen. Timmermans (2012) ziet affordance *als het uitnodigend aanbod dat van de werkplek als leeromgeving uitgaat*. Zij verwijst net als Van Veldhuizen naar de ideeën van Billett.

2.2.1.2 Agency

Dit begrip gaat over de individuele keuzevrijheid van een individu om daadwerkelijk in te gaan (te kiezen voor en daadwerkelijk deel te nemen aan activiteiten waarvan en waarin geleerd kan worden). De keuze voor en de deelname aan een activiteit wordt gestuurd door persoonlijke motieven, interesses, betekenisverlening en het belang dat men hecht aan de activiteiten (Timmermans, 2012) beschrijft agency als de overtuiging (een drijfveer voor hun handelen) die mensen hebben om invloed op hun omgeving te hebben.

2.2.1.3 Participatory practices

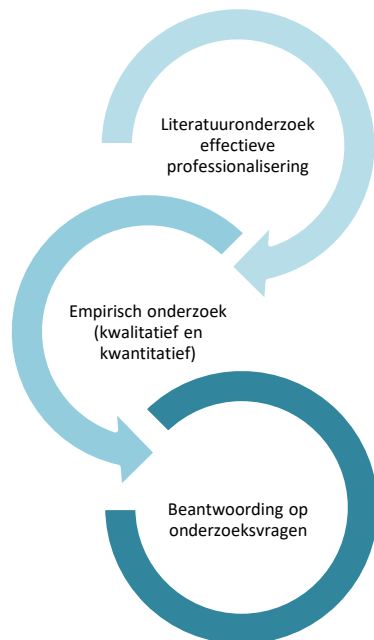
In dit onderzoek wordt dit begrip als volgt vertaald: participeren in (werk)activiteiten. De werkplek kan situaties bieden waar een persoon aan en van kan leren, kortom waar hij zich kan ontwikkelen. In deze situaties komen affordance en agency samen. Niet iedere werkactiviteit zal op dezelfde manier worden gepercipieerd door verschillende individuen. Zo zal de één dezelfde situatie als een mogelijkheid om van te leren zien terwijl een ander slechts de beperkingen van de situatie ziet. Agency geeft dat ieder individu een eigen interpretatie maakt van de situatie, een schrale omgeving kan zo voor de één een omgeving worden met voldoende mogelijkheden om zich aan te ontwikkelen terwijl een ander slechts de schraalheid ziet (en blijft zien). Zowel Timmermans (2012) als Van Veldhuizen (2011) verwijzen naar een reviewstudie van Tynjälä (2008) als voorbeeld van de diversiteit aan manieren waarop mensen in en aan het werk kunnen leren. Samengevat komt dit neer op de volgende manieren: door het werk zelf te doen, door samenwerken en interacteren met collega's, door met cliënten (studenten) te werken, door nieuwe en uitdagende taken aan te pakken, door op eigen werkervaringen te reflecteren en deze te evalueren, door formele opleiding en door contexten buiten het werk (Van Veldhuizen 2011).

3 Onderzoeksmethode

In dit hoofdstuk worden de verschillende keuzes en argumenten toegelicht met betrekking tot onderzoeksopzet, onderzoeksfocus, onderzoeksmethoden en onderzoeksinstrumenten. Getracht is om overwegingen voor betrouwbaarheid, intersubjectiviteit en validiteit helder te verantwoorden.

3.1 Onderzoeksopzet

In onderstaand schema is visueel weergegeven hoe het onderzoek is opgezet. Er is begonnen bij literatuuronderzoek om vervolgens empirische gegevens te verzamelen die gestructureerd kunnen worden door de informatie verkregen uit de literatuurstudie. Beiden worden gebruikt om inzicht, suggesties en aanbevelingen te geven voor effectieve professionalisering op de twee thema's van de onderzoeksagenda en wellicht zelfs daarbuiten.



Figuur 5: Onderzoeksmethode

3.2 Onderzoeksfocus

In dit gedeelte wordt aandacht besteed aan focus en afbakening met betrekking tot het onderzoeksthema en de onderzoeksdoelgroep. Allereerst is een keuze gemaakt om te focussen op professionalisering binnen de thema's hybride leeromgevingen en gepersonaliseerde leertrajecten. Er wordt dus niet gefocust op professionalisering buiten deze thema's of professionalisering in zijn algemeenheid. Wel kunnen deze inzichten over professionalisering als data gebruikt worden voor professionalisering op de twee thema's.

Wat betreft de onderzoeksdoelgroep is gekozen om de totale organisatie te betrekken om globale inzichten te verkrijgen. Om specifiekere data te verkrijgen is de onderzoeksdoelgroep beperkt tot medewerkers die betrokken zijn bij innovatieprojecten gericht op deze twee thema's.

3.3 Onderzoeksmethoden

Keuzes met betrekking tot de onderzoeksmethoden worden hieronder toegelicht. Om antwoord te krijgen op de verschillende onderzoeksvragen is gekozen voor verschillende soorten onderzoeksmethoden per deelvraag.

Hieronder is een overzicht gegeven van de onderzoeksmethode per onderzoeksvraag.

Hoofdvraag: Hoe kunnen betrokkenen zich professionaliseren met betrekking tot hybride leeromgevingen en/of gepersonaliseerde leertrajecten?

Deelvragen:

1. Welke ontwikkeling maken zij door?
Deze vraag wordt beantwoord door op meerdere momenten medewerkers te bevragen, zodat voortgang volgbaar en inzichtelijk wordt. Gedurende het onderzoek worden daartoe de volgende instrumenten ingezet. Vragenlijsten, interviews en observaties. Naast de vragenlijst uit het medewerkerstevredenheidsonderzoek,(MO) dat mboRijnland breed wordt uitgezet worden interviews afgenomen bij projectdeelnemers hybride onderwijs en gepersonaliseerd leren, staf medewerkers die ondersteunend zijn voor de ontwikkeling en implementatie van hybride onderwijs c.q. gepersonaliseerd leren en projectleiders. Kennisdeelsessies die voor de thema's hybride of gepersonaliseerd onderwijs relevant zijn worden bijgewoond en geobserveerd. Daarnaast worden docenten die niet actief in een projectgroep participeren betrokken.
2. Wat zijn ontwikkelbehoeftes van betrokkenen in hybride leeromgevingen en/of gepersonaliseerde leertrajecten?
Beantwoording vindt plaats door middel van een algemene vragenlijst (medewerkerstevredenheidsonderzoek,(MO) en een specifieke vragenlijst MO gericht op projectdeelnemers (focusgroep). Naast de vragenlijsten worden er interviews gehouden bij projectleden (focusgroep) en niet direct betrokken docenten, Ook hier zijn Interviews met stafleden voorzien. Deelname aan en observatie van Kenniskringbijeenkomsten en onderwijsconferenties zijn voorzien. Ook interviews met leden van de focusgroep zijn onderdeel van de dataverzameling.

3. Welke ontwikkelmogelijkheden ervaren zij?

De specifieke vragenlijst (focusgroep) als specificatie van het MO en interviews met projectleden en niet direct betrokken docenten zijn de instrumenten die hiervoor worden ingezet.

Bij bovenstaande keuzes is waar mogelijk een mixed method aanpak geselecteerd (meerdere onderzoeksmethode gecombineerd), zodat de resultaten meer valide worden. Er is gekozen om interviews te organiseren omdat dan doorgevraagd kan worden naar opvattingen en beweegredenen en resultaten uit vragenlijsten beter geïnterpreteerd kunnen worden (de Lange, R., Schuman, J. & Montesano Montessori, 2011).

Bij de vragenlijst over professionalisering in het MO, is een uitsplitsing gemaakt samen met medewerkers van HRM om tot een 'focusgroep' te komen en een groep van mboRijnland totaal. De focusgroep bevat deelnemers van projecten uit de KA. De focusgroep is opgesteld door te kijken naar deelnemers uit projecten bij kenniskringen en deelnemers aangesloten bij het team: projectleiders KA in de applicatie teams.

De term interviews dient gezien te worden in de ruimste zin van het woord. Gezien het ontwikkelproces binnen de twee thema's, zullen namelijk ook werksessies gericht op deze thema's gebruikt worden om vragen te stellen en data te verzamelen. Op deze manier tracht het onderzoek zo min mogelijk 'in de weg te zitten' van het ontwikkelproces en waar mogelijk een stimulerend effect te hebben.

4.4 Onderzoekscyclus

De planning die onderdeel is van de cyclus heeft bij de realisering een aantal aanpassingen gekend. De hoofdreden daarvan is de uitbraak van het Corona virus. Een aantal bijeenkomsten (zoals de onderwijsconferenties zijn niet doorgedaan). Het betrekken en informeren van onder andere teamleiders over resultaten en voorlopige conclusies heeft geen doorgang gehad. Waardoor er sprake is van een suboptimaal effect op de plannen voor het komend studiejaar. Het anticiperen en reageren op basis van resultaten van de 'nulmeting' was wel een nevendoeel van dit onderzoek. Daarnaast heeft het ontwikkelen van vragen voor het medewerkersonderzoek (MO), de voorbereiding en de afname meer tijd gekost dan aanvankelijk ingeschat. Ook de geplande 'cross check', met de andere KA-projecten (hybride onderwijs en gepersonaliseerd leren) waar het project professionalisering een dienende instrumentele rol heeft te vervullen, is door de invloed van het virus (nog) niet gerealiseerd. Na de zomer verschijnt een rapportage over het project hybride onderwijs, waarin ook de rollen van de docent aandacht krijgt. Relevante informatie die in het nieuwe studiejaar zal worden meegenomen in het onderhavige project. Hieronder worden de intenties en acties voor het komende studiejaar 20/21 cyclus schematisch gepresenteerd. Voor de volledigheid is de planning van het afgelopen studiejaar ook meegenomen.

Onderzoeksplanning Schooljaar 2019-2020	Intenties en acties
Oktober/november	-Opstellen theoretisch kader
Oktober/november	-Afstemmen HRM mbt MO
November	-Projectleider bijeenkomst onderwijsconferentie november hybride en GPL: inventarisatie betrokkenen, ophalen behoeftes, status projecten
December	-Opstellen ordening kwalitatieve data -Trekking bijeenkomst hybride: inventarisatie betrokkenen en faciliteiten projecten. -Keuzes onderzoeksdoelgroep binnen thema's maken en benaderen -Planning vanuit trekkers meenemen in onze dataverzameling -Bepalen welke 'casussen' we zullen monitoren en beschrijven mbt Focusgroep met stakeholders inzake professionalisering, Teamleiders, projectleiders, docenten, directie
Januari	-Keuzes onderzoeksdoelgroep binnen thema's maken en benaderen -Bepalen welke 'casussen' we zullen monitoren en beschrijven mbt Focusgroep met stakeholders inzake professionalisering, Teamleiders, projectleiders, docenten, directie -Deskresearch: het analyseren van collegeplannen, teamplannen 2019-2020 op het thema professionalisering/ scholing.
Februari	-Keuzes mbt onderzoeksdoelgroep en commitment -Interviews projectleiders hybride en gepersonaliseerd naar aanleiding van ordening.
Maart	-Interviews projectleiders hybride en gepersonaliseerd naar aanleiding van ordening. -MO-vragenlijst algemeen en specifiek vragenlijst -Data-analyse
April	-Conclusies MO verbinden aan data / resultaten verwerken -Cross check data uit onderzoek hybride / gepersonaliseerd mbt professionalisering en ontwikkeling.
Mei	-Dataverzameling: nieuwe scholings- / teamplannen 2020-2021

	-Cross check data uit onderzoek hybride / gepersonaliseerd mbt professionalisering en ontwikkeling.
Juni	-Weging van professionaliseringactiviteiten 2019 2020 evalueren met stakeholders -Schrijven rapport deel 1 -Bevindingen delen in werksessie rapport deel 1 (onderwijsconferentie bijvoorbeeld)
Juli	-Schrijven rapport deel 1 -Bevindingen delen in werksessie rapport deel 1 (onderwijsconferentie bijvoorbeeld)
Vakantie	

Onderzoeksplanning schooljaar 2020-2021	Intenties en acties
September	-Deadline onderzoeksverslag deel 1 -Inventariseren concrete professionaliseringsplannen/ scholingsplannen 2020-2021 van trekkers thema's. -Opstellen vernieuwde ordening kwalitatieve data -Planning vanuit projectleiders KA-projecten meenemen in de dataverzameling
oktober	-Interviewen projectleiders, teamleiders en docenten over professionalisering t.a.v. de 2 thema's deel 2
november	-Uitwerken interviewgegevens
december	-Idem en analyse
januari	-Voorbereiden focusgroep evaluatie professionaliseringsinterventies
februari	
maart	-MO uitzetten algemeen en specifiek
april	-Dataverwerking en analyse -Cross check data uit onderzoek hybride/ gepersonaliseerd mbt professionalisering en ontwikkeling.
mei	-Focusgroep over aanpak professionalisering (op de 2 thema's in de komende onderwijscyclus) Dit is input voor het proces 'totstandkoming teamplannen/ collegeplannen' -Cross check data uit onderzoek hybride/ gepersonaliseerd mbt professionalisering en ontwikkeling.
juni	-Schrijven rapport deel 2 -Bevindingen delen in werksessie rapport deel 2 (onderwijsconferentie bijvoorbeeld)
juli	-Schrijven rapport deel 2 -Bevindingen delen in werksessie rapport deel 2 (onderwijsconferentie bijvoorbeeld)

3.4 Instrumenten

Literatuurstudie voor opstellen van het theoretisch kader

Medewerkersonderzoek (MO) mboRijnland vragenlijst algemeen, focusgroep vragenlijst.

Interviews (aan de hand van interviewleidraad opgesteld vanuit het theoretisch kader)

Analyse van college- en teamplannen (deskresearch van collegeplannen en teamplannen). De analyse is gericht op het thema professionalisering.

3.5 Op te leveren producten

Gedurende de looptijd van dit onderzoek worden de volgende producten nagestreefd op te leveren:

- Jaarlijkse schriftelijke rapportage
- Infographic als samenvatting van de belangrijkste bevindingen. Dit wordt gebruikt als input voor de sessies met stakeholders
- Bespreksessies met stakeholders binnen organisatie met verslaglegging.

4 Onderzoeksresultaten

Hoe kunnen betrokkenen zich professionaliseren in hybride leeromgevingen en/of gepersonaliseerde leertrajecten?

- Welke ontwikkeling maken zij door?
- Wat zijn ontwikkelbehoeftes van betrokkenen in hybride leeromgevingen en/of gepersonaliseerde leertrajecten?
- Welke ontwikkelmogelijkheden ervaren zij? Stimulerende factoren en beperkende factoren. Plus opmerkingen over rollen

Om in deze fase antwoord te kunnen geven op bovenstaande vragen, hebben we zes verschillende betrokkenen vanuit de stafdiensten geïnterviewd (trekker hybride onderwijs, trekker gepersonaliseerd leren, trekker professionalisering, programmamanager KA, directeur strategie en twee vertegenwoordigers van de mboRijnland academie).

Tevens is data vanuit het MO betreffende professionalisering geanalyseerd. In het MO is een splitsing gemaakt tussen medewerkers betrokken bij de projecten van de KA (hybride en gepersonaliseerd), en alle medewerkers. De selectie van medewerkers die betrokken zijn bij de projecten van de KA bestaat uit projectleiders of andere betrokkenen die aanwezig zijn geweest bij kenniskringen of onderwijsconferenties en digitaal lid zijn van het team (in teams) over professionalisering met betrekking tot de KA. Deze selectie binnen het MO noemen in dit document focusgroep. Wanneer de algemene resultaten van medewerkers met betrekking tot professionalisering inzichten kunnen bieden voor professionalisering met betrekking tot de thema's uit de KA, dan worden ook deze inzichten uitgewerkt in onderstaande resultaten.

Tenslotte is belangrijk om te vermelden dat de resultaten gerelateerd worden aan het theoretisch kader. Dit met de doelstelling om nieuwe inzichten, verklaringen en handelsmogelijkheden aan te reiken.

4.1 Welke ontwikkeling maken betrokkenen door?

Om een antwoord te geven op deze vraag worden verschillende aspecten belicht. Allereerst wordt naar de status van hybride en gepersonaliseerd leren gevraagd. Voor mboRijnland als geheel en bij de verschillende colleges. Dit wordt aangevuld met een steekproef in de college en teamplannen naar teksten over professionalisering met betrekking tot de thema's uit de KA. Om een goed beeld te krijgen van (toekomstige) ontwikkelingen is het belangrijk om de geboden en ervaren faciliteiten mee te nemen in die resultaten. Tenslotte worden aangegeven behoeftes behandeld om een beter beeld te hebben waar we nu staan en hoe we effectief de volgende stap kunnen zetten.

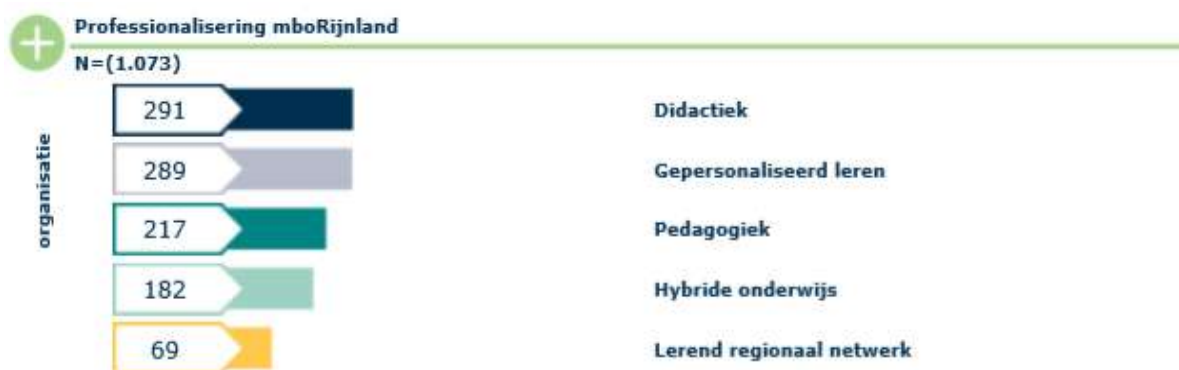
Status

Over het algemeen komt uit de interviews naar voren dat er binnen mboRijnland op dit moment eenduidigheid is over de ambitie. Ook wordt er in een meer gemeenschappelijke taal gesproken met betrekking tot de thema's. Dit wordt gezien bij medewerkers met een staffunctie, maar ook binnen de projecten zelf. Tevens worden er nu meer vragen gesteld over het 'hoe' in het innoveren en implementeren in de projecten.

Wanneer de vraag gesteld wordt over wat de huidige status is bij de verschillende colleges (om zo ook op de lange termijn de ontwikkelingen te kunnen meten), blijkt dat het voor verschillende staffuncties lastig is om precies te zien wat de status is van elk project/college.

Als voorloper wordt vaak college Start-Up genoemd, mede omdat ze eerder zijn begonnen, maar ook andere redenen worden in de interviews duidelijk genoemd. Zo wordt de planmatige aanpak geprezen, en wordt duidelijk dat Start-Up sterk is in evalueren en de 'lessons learned' toepassen. Tenslotte zijn er duidelijke rollen en verantwoordelijkheden vastgelegd.

Andere voorlopers die genoemd worden zijn DVL, vavo en smart technology. Daar worden verschillende redenen voor genoemd, zoals: visie en organisatie en het volgen van een (uitgebreid) plan. Tenslotte wordt specifiek bij CIV zorg en welzijn aangegeven dat het aansluit bij de al ingezette koers en het CIV dient hierbij als vliegwiel.

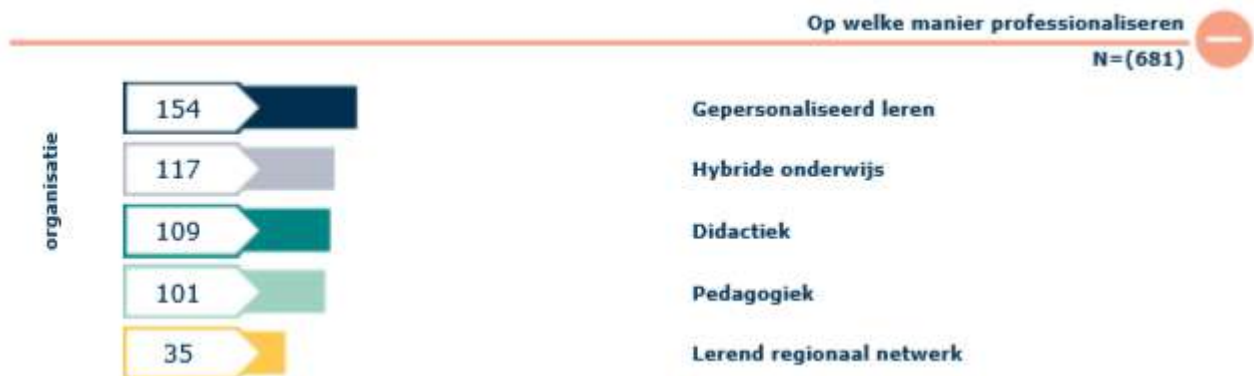


Figuur 6: MO professionalisering op thema 1

Wanneer we naar de resultaten uit het medewerkersonderzoek (MO) kijken, blijkt dat op de vraag: Waar bestond afgelopen jaar je professionalisering uit:

dat gepersonaliseerd leren (met 289 antwoorden op 26,9%) en hybride onderwijs (met 182 op 17,0%) samen met de didactiek en de pedagogiek al een behoorlijk deel van de professionalisering inneemt. Samen zijn gepersonaliseerd leren en hybride onderwijs goed voor 43,9% van de ingevulde professionaliseringactiviteiten.

Tegelijkertijd blijkt uit de volgende vraag uit het MO: Op welke manier had je je willen professionaliseren? Dat bepaalde aspecten in de professionalisering nog niet behaald zijn. Zo geven 271 personen aan dat ze zich meer hadden willen professionaliseren op hybride onderwijs of gepersonaliseerd leren. Deze thema's nemen de nummer 1 én 2 plek in bij deze vraag.



Figuur 7: MO professionalisering op thema 2

Dit beeld onderstreept bevindingen uit de interviews dat er nog professionaliseringswensen open staan. Voor het MO van volgend jaar zou het dan ook interessant zijn om de gegevens van dit jaar tegenover de nieuwe gegevens van 2020-2021 te zetten om te vergelijken of de activiteiten op deze thema's omhoog zijn gegaan en de openstaande wensen naar beneden. Dit zou een aanwijzing kunnen zijn dat er meer professionalisering plaatsvindt.

College- en teamplannen

Samenvattend kan gesteld worden dat de collegeplannen over het algemeen weinig inzicht bieden op de vraag hoe er op de thema's uit de KA geprofessionaliseerd wordt. In de collegeplannen worden acties genoemd ten aanzien van professionalisering, het is echter nauwelijks duidelijk te maken of die acties betrekking hebben op de twee thema's van de KA. Uit de in de plannen geformuleerde acties/mijlpalen met betrekking tot de twee thema's (hybride en gepersonaliseerd onderwijs) is niet direct op te maken hoe professionalisering concreet plaatsvindt op die thema's. Mogelijke verklaringen kunnen zijn:

- dat het in andere acties verborgen zit, maar niet geëxpliciteerd is naar de thema's van de KA,
- in de scholingsplannen per team nadere invullingen beschreven staan,
- professionalisering plaatsvindt tijdens het werken aan de thema's uit de KA.
- dat er nog geen analyse is uitgevoerd van noodzakelijke dan wel gewenste acties die nodig zijn om te groeien op deze thema's.

In enkele gevallen valt bij de collegeplannen een relatie met professionalisering en de thema's uit de KA op te maken. Zo is bij Start-Up te lezen dat medewerkers geschoold worden om studenten beter te begeleiden met behulp van de inspiratiebron/methode: Kunskapsskolan.

Een aanbeveling is om in collegeplannen bewuster te beschrijven hoe professionalisering plaatsvindt op thema's uit de KA. Mogelijk vervolgonderzoek kan plaatsvinden door naar verschillende scholingsplannen per team te kijken om te onderzoeken in hoeverre professionalisering hier geëxpliciteerd is op de KA.

Huidige geboden faciliteiten

In de interviews wordt aangegeven dat er tal van ondersteunende activiteiten aanwezig zijn. Deze zijn in die zin planmatig dat ze een vaak een vaste plek hebben op bijvoorbeeld onderwijsconferenties. Inhoudelijk wordt er afstemming gezocht naar waar de behoefte ligt bij de projecten. Globaal gezegd beweegt zich de behoefte van het vinden van een gemeenschappelijke taal, naar hoe kunnen we stappen zetten binnen deze thema's (ontwikkelen en implementeren).

De meeste ondersteuning vanuit de staf vindt vooralsnog plaats bij de projectleiders, zo wordt aangegeven dat docenten vaak niet bij onderwijsconferenties aanwezig zijn. Ook bij kenniskringen is het vaak lastig om iedereen te bereiken. Er worden veel meer mensen uitgenodigd dan dat er daadwerkelijk komen.

Ook komt in een interview aan het licht dat het van belang is om als trekker op zowel projectmatig werken als thema inhoudelijk scholing te krijgen om zo beter ondersteuning te kunnen bieden aan projecten.

Bij de geboden faciliteiten wordt aandacht besteedt om tegemoet te komen aan de behoefte om kennis met elkaar te delen omtrent de projecten. Er wordt ervaren dat het lastig is om op een effectieve manier kennis onder de aandacht te brengen bij betrokkenen binnen de projecten. Het niet iedereen via onderwijsconferenties en kenniskringen kunnen bereiken is daarvan één aspect, maar ook het digitaal beschikbaar maken van kennis speelt een rol. Er wordt namelijk aangegeven dat veel digitaal geplaatste kennis niet gevonden wordt.

Bij onderstaande vragen uit het MO naar professionaliseringsaspecten die invloed kunnen hebben op de mate van professionalisering (volgens het theoretisch kader). Liggen de scores bij alle vragen tussen een 6 en een 7.

	Huidige meting n= 1.176	Vorige meting 1.076	Benchmark MBO
Professionalisering			
2b) Ik word gefaciliteerd bij mijn professionalisering	6,6	-	-
2c) Het is me duidelijk hoe ik me kan professionaliseren	6,9	-	-
2d) Ik heb invloed op de manier waarop ik me kan professionaliseren	6,7	-	-
2e) Ik zie de relatie tussen de professionaliseringsactiviteiten en mijn dagelijkse werk	7,0	-	-
2f) Ik typeer mijn professionaliseringsactiviteiten leren als	2,0	-	-
2g) Mijn professionaliseringsdoelen zijn duidelijk	6,6	-	-

Figuur 8: MO professionaliseringsaspecten mboRijnland breed

Dit is zeker geen onvoldoende te noemen, maar wanneer het vergeleken wordt met de ontwikkelbereidheid die is aangegeven in hetzelfde MO (8,0), is er ruim 1 punt verschil waarneembaar. Dit cijfer kan ook afgezet worden tegenover andere vragen uit het MO zoals de ervaren mogelijkheid om door te groeien (6,0) en de ontwikkelingsmogelijkheden (6,7).

Mijn organisatie			
4a) Ik ben tevreden over mboRijnland als organisatie	6,3	5,2	6,3
4b) Ik ben trots op mboRijnland	6,4	5,5	6,8
4c) Ik heb het gevoel dat ik bij mboRijnland pas	7,0	6,3	7,4
4d) Ik sta achter de doelstellingen van mboRijnland	7,2	6,8	7,2
4e) Ik voel dat ik gewaardeerd word door mboRijnland	6,3	5,4	6,2
4f) Ik ben tevreden over mijn ontwikkelingsmogelijkheden binnen mboRijnland	6,7	6,0	6,4
4g) Ik wil me ontwikkelen binnen mijn vakgebied	8,0	7,8	7,9
4h) Binnen mboRijnland heb ik de mogelijkheid om door te groeien	6,0	5,5	5,6
4i) Er is voldoende aandacht voor mijn persoonlijke loopbaanontwikkeling	6,1	5,5	5,8
4j) Ik ben tevreden over de beloning die ik voor mijn werk ontvang	6,4	5,9	5,9
4k) Ik vind het leuk om de komende 1 tot 2 jaar bij mboRijnland te blijven werken	7,9	7,3	7,8

Figuur 9: Resultaat MO professionalisering 4

Een mogelijke manier om dit ervaren verschil tussen ontwikkelingsbereidheid en professionaliseringmogelijkheden te verkleinen zou kunnen liggen in het verbeteren van aspecten voor professionaliseringbevordering (vragen 2b t/m 2g). In het MO van volgend jaar kunnen de cijfers van dit MO worden vergeleken met die van volgend jaar en mogelijke concreet ondernomen acties omtrent professionalisering gewogen worden.

Ook aan de focusgroep is de vraag gesteld naar professionaliseringsaspecten die invloed kunnen hebben op de mate van professionalisering (volgens het theoretisch kader). Opvallend genoeg zijn deze vragen overwegend positiever beantwoord dan door mboRijnland totaal (zie het aantal groene vlakken in de tabel hieronder voor een snel overzicht (zie volgende bladzijde).

	mboRijnland	Focusgroep
Professionalisering		
2b Het thema hybride onderwijs en/of gepersonaliseerd leren wordt gezamenlijk (met collega's) vormgegeven binnen mijn team	-	7,1
2c Ik word gefaciliteerd bij mijn professionalisering m.b.t. hybride onderwijs en/of gepersonaliseerd leren	6,6	7,7
2d Het is me duidelijk hoe ik me kan professionaliseren m.b.t. hybride onderwijs en/of gepersonaliseerd leren	6,9	7,0
2e Ik heb invloed op de manier waarop ik me kan professionaliseren m.b.t. hybride onderwijs en/of gepersonaliseerd leren	6,7	7,3
2f Ik zie de relatie tussen de professionaliseringsactiviteiten m.b.t. hybride onderwijs en/of gepersonaliseerd leren en mijn dagelijkse werk	7,0	7,3
2g Ik typeer de professionaliseringsactiviteiten m.b.t. hybride onderwijs en/of gepersonaliseerd leren als	-	-
% Eenmalig	3,9	3,2
% Een aantal keer	24,8	16,1
% Regelmatig	40,2	41,9
% Duurzaam	31,1	38,7
2h Mijn professionaliseringsdoelen m.b.t. hybride onderwijs en/of gepersonaliseerd leren zijn duidelijk	6,6	6,9

De focusgroep geeft gemiddeld aan dat professionalisering beter wordt vormgegeven. Zo wordt aangegeven dat ze meer gefaciliteerd worden (7,7 tegenover 6,6), hebben ze meer invloed op hun professionalisering (7,3 tegenover 6,7), zien ze een duidelijkere relatie tussen professionalisering en hun werkzaamheden (7,3 tegenover 7,0), wegen ze hun professionaliseringsactiviteiten duurzamer en tenslotte zijn professionaliseringsdoelen ook duidelijker (6,9 tegenover 6,6).

Mijn organisatie	n = 36			1.176		
	Huidige meting	mboRijnland	Benchmark MBO	Huidige meting	mboRijnland	Benchmark MBO
4a) Ik ben tevreden over mboRijnland als organisatie	6,9	6,3	6,3			
4b) Ik ben trots op mboRijnland	6,7	6,4	6,8			
4c) Ik heb het gevoel dat ik bij mboRijnland pas	7,2	7,0	7,4			
4d) Ik sta achter de doelstellingen van mboRijnland	7,7	7,2	7,2			
4e) Ik voel dat ik gewaardeerd word door mboRijnland	6,1	6,3	6,2			
4f) Ik ben tevreden over mijn ontwikkelingsmogelijkheden binnen mboRijnland	7,4	6,7	6,4			
4g) Ik wil me ontwikkelen binnen mijn vakgebied	8,2	8,0	7,9			
4h) Binnen mboRijnland heb ik de mogelijkheid om door te groeien	6,8	6,0	5,6			
4i) Er is voldoende aandacht voor mijn persoonlijke loopbaanontwikkeling	6,9	6,1	5,8			
4j) Ik ben tevreden over de beloning die ik voor mijn werk ontvang	6,2	6,4	5,9			
4k) Ik vind het leuk om de komende 1 tot 2 jaar bij mboRijnland te blijven werken	8,0	7,9	7,8			
4l) Ik heb in de afgelopen 3 maanden concrete actie ondernomen om ander werk te krijgen of ga dat de komende 3 maanden doen (% Nee)	65,7	80,9	79,4			
% Ja, binnen mboRijnland	17,1	9,1	10,4			
% Ja, buiten mboRijnland	17,1	12,0	13,4			

Figuur 10: MO professionalisering betrokkenheid focusgroep

Opvallend is, dat wanneer deze positiever ervaren professionaliseringsaspecten tegenover de beoordeling van mboRijnland als organisatie worden gezet, de beoordeling van mboRijnland bij bijna alle gerelateerde vragen ook hoger is. Duidelijke voorbeelden hiervan zijn de tevredenheid over mboRijnland als organisatie (6,9 tegenover 6,3), ik ben tevreden over ontwikkelingsmogelijkheden binnen mboRijnland (7,4 tegenover 6,7) en lagere acties om ander werk te vinden in de afgelopen drie maanden.

Een ander opvallend resultaat uit het MO is dat er wat betreft ervaren professionaliseringsaspecten, één groep significant positiever heeft gescoord (in groen). Dit betreft directie en teamleiders.

	mboRijnland	Contractonderwijs	Diensten & Bestuursstaf	Dienstverlening	Directie & Teamleiders	Economie	Gezondheidszorg	MLO
Professionalisering	1.176	8	69	99	79	165	134	16
2a) In het kader van professionalisering zou de volgende manier van professionalisering het beste bij mij passen:								
% Observatie door experts	4,8	0	4,6	6,6	4,1	4,0	5,6	7,1
% Observatie door collega's	8,7	12,5	1,5	4,4	2,7	10,0	9,5	14,3
% Interactieve feedback	15,1	25,0	21,5	11,0	26,0	12,7	14,3	21,4
% Begeleide discussie	5,1	0	3,1	5,5	6,8	6,0	3,2	7,1
% Onderzoeksgerichte activiteiten	9,0	12,5	9,2	9,9	12,3	12,0	7,9	7,1
% Digitale instructies	4,1	0	6,2	5,5	1,4	3,3	0,8	0
% Lezingen	3,5	0	1,5	3,3	5,5	4,0	3,2	0
% Trainingen	31,7	37,5	38,5	35,2	16,4	29,3	39,7	35,7
% Zelfstudie	7,9	12,5	4,6	7,7	8,2	7,3	4,8	7,1
% Excursies	3,5	0	0	5,5	2,7	8,0	3,2	0
% Bestuderen good practices	4,1	0	7,7	4,4	9,6	2,0	4,8	0
% Anders namelijk;	2,5	0	1,5	1,1	4,1	1,3	3,2	0
2b) Ik word gefaciliteerd bij mijn professionalisering	6,6	8,4	6,8	6,4	7,6	6,5	6,2	7,0
2c) Het is me duidelijk hoe ik me kan professionaliseren	6,9	7,5	6,9	6,9	8,0	6,9	6,6	7,0
2d) Ik heb invloed op de manier waarop ik me kan professionaliseren	6,7	8,1	7,1	6,7	8,0	6,8	6,1	6,5
2e) Ik zie de relatie tussen de professionaliseringsactiviteiten en mijn dagelijkse werk	7,0	8,4	7,2	6,7	8,1	7,1	6,9	6,8
2f) Ik typeer mijn professionaliseringsactiviteiten leren als	2,0	2,3	2,2	1,9	2,3	1,9	2,0	2,0
2g) Mijn professionaliseringsdoelen zijn duidelijk	6,6	7,5	6,4	6,5	7,4	6,7	6,5	6,6

Figuur 11: MO professionalisering per team

In figuur 11 is een duidelijk verschil waarneembaar in het team van directie & teamleiders. Zij scoren namelijk significant positiever op ervaren professionaliseringsaspecten dan de rest van mboRijnland. Dit roept de vraag op: Hoe komt dat precies? En hoe kunnen we dit uitbreiden naar andere afdelingen.

Relatie met het theoretisch kader

Met betrekking tot het theoretisch kader kan gezegd worden dat de aandacht voor de opstartfase waarin de diverse projecten binnen de KA zich bevinden past binnen het begrip affordance zoals dat in het theoretisch kader wordt geschetst. Affordance wordt dan gezien als het uitnodigend aanbod dat van de werkplek als leeromgeving uitgaat. De thema's, de projectgroepen die zijn geformeerd, de derde donderdag in september (studiedag voor heel mboRijnland) en onderwijsconferenties geven uitnodigende prikkels aan medewerkers om zich te professionaliseren. Dat docenten en medewerkers hebben kunnen solliciteren stimuleert de agency (de overtuiging van mensen dat ze invloed op hun omgeving hebben) bij medewerkers. Kenmerken van succesvolle professionalisering zoals bijvoorbeeld *Inhoudelijke samenhang met beleid (van de school of landelijk), zodat de aandacht en*

interventie niet tijdelijk, maar duurzaam van aard is) zijn herkenbaar in de thema's uit kwaliteitsagenda. Het feit dat er een kwaliteitsagenda is die leidend is voor veel innovaties binnen de organisatie geeft extra aandacht voor de duurzaamheid, ook voor de gerelateerde professionalisering. Tevens is de aanpak om (per college) projectteams te starten een concretisering van het kenmerk: *Creëren van een professionele leergemeenschap(plg) en/of een cultuur om te leren (professionele leercapaciteit school)*. De projectleden vormen een plg en er is aandacht (ook in de projectstructuur) voor de uitwisseling tussen en over de diverse projectgroepen. De uitvoering van de KA is in een eerste fase. De inrichting en organisatie van de diverse projecten is van start gegaan. Projecten zijn ongeveer een jaar aan de slag geweest en uit een evaluatie door middel van het medewerkers onderzoek (MO) blijkt dat er op een aantal onderwerpen een verbeteringslag te maken is. Zo is er volgens meerdere respondenten ten aanzien van het kenmerk *Oog hebben voor de spanning tussen de waan van de dag en de strategische koers van de schoolorganisatie* genoemd dat er door gebrek aan tijd en andere prioriteiten onvoldoende aandacht is voor de KA thema's.

4.2 Wat zijn ontwikkelbehoeftes van betrokkenen in hybride leeromgevingen en/of gepersonaliseerde leertrajecten?

Om deze deelvraag zo volledig mogelijk te kunnen beantwoorden is er een ordening aangebracht in verschillende soorten behoeftes, te beginnen bij de behoeftes in rollen, vervolgd door behoeftes in soorten professionalisering.

Behoeftes in rollen

De afgelopen periode heeft mboRijnland veel energie gestoken in het opzetten van de projectstructuur en is tegelijkertijd begonnen met kennisverwerving over wat die projectstructuur dan inhoudt. In de interviews wordt aangegeven dat er in deze fase soms nog onduidelijkheid is over verantwoordelijkheden en rollen die zijn toebedeeld, terwijl er wel behoefte is aan deze duidelijkheid. Het voordeel van de gehanteerde aanpak wordt ook herkend, namelijk dat er stappen zijn gezet. Tijdens de interviews werd echter wel duidelijk dat het inrichten van projectstructuren en wie daar welke verantwoordelijkheden in hebben als essentieel onderdeel wordt gezien om een volgende stap te kunnen zetten.

Inhoudelijke kennis op basis van de thema's hybride onderwijs en gepersonaliseerd leren wordt ervaren als belangrijk en tegelijkertijd aangegeven dat hier soms nog stappen in gezet kunnen worden. Aan de andere kant wordt aangegeven dat projectmatige kennis, het vormgeven van projecten die met de KA verbonden zijn, essentieel is. Genoemd wordt dat het ook kan helpen om duidelijkheid te geven over verantwoordelijkheden en taken die bij de verschillende rollen horen, maar ook bij hoe het proces beter gestuurd kan worden.

Tenslotte wordt een dilemma benoemt van het creëren van een aanbod dat stakeholders helpt stappen te zetten en tegelijkertijd colleges de mogelijkheid te geven om vraaggericht te werk te gaan om zo zoveel mogelijk eigen regie te behouden.

Behoeftes in soorten professionalisering

Uit de interviews komt sterk naar voren dat er een duidelijke behoefte is aan goede voorbeelden van hoe andere projecten succesvol vormgeven.

Bij de vraag uit het MO naar wensen over de vorm van professionalisering biedt de onderstaande figuur inzichten. Hieruit is zichtbaar dat trainingen (31,7%), interactieve feedback (15,1%) en onderzoeksgerichte activiteiten (9,0%) de drie hoogste score krijgen. Digitale instructie (4,1%) bestuderen good practices (4,1%) en anders (2,5%) scoren het laagste.

Professionalisering			
2a) In het kader van professionalisering zou de volgende manier van professionalisering het beste bij mij passen:			
% Observatie door experts	4,8	-	-
% Observatie door collega's	8,7	-	-
% Interactieve feedback	15,1	-	-
% Begeleide discussie	5,1	-	-
% Onderzoeksgerichte activiteiten	9,0	-	-
% Digitale instructies	4,1	-	-
% Lezingen	3,5	-	-
% Trainingen	31,7	-	-
% Zelfstudie	2,9	-	-
% Excursies	3,5	-	-
% Bestuderen good practices	4,1	-	-
% Anders namelijk:	2,5	-	-

Figuur 12: MO professionalisering vormen mboRijnland breed

De behoefte voor goede voorbeelden is, als er een vergelijking wordt gemaakt met het MO, dan ook een behoefte die meer speelt bij de projecten binnen de KA dan bij professionalisering in zijn algemeenheid. Uit de interviews komt naar voren dat de goede voorbeelden nodig zijn, zodat daar lessen uit kunnen worden getrokken. Er is behoefte aan kennis over projectmatig werken (rollen en verschillende soorten innovaties). Verschillende soorten projecten en rollen zorgen ook voor/hebben ook andere behoeftes. Tenslotte wordt stilgestaan bij het belang van aandacht voor de veranderende rol van de docent, wat vraagt het van hen? Aangegeven wordt dat het noodzakelijk is om echt die docent te betrekken bij de professionalisering, daar wordt een duidelijke behoefte gezien. Dit beeld wordt bekrachtigd bij de MO vragen die specifiek zijn gesteld aan de focusgroep.

Professionalisering

2a) In het kader van professionalisering op de thema's hybride onderwijs en/of gepersonaliseerd leren zou de volgende manier het beste bij mij passen;

% Observatie door experts	5,9	5,9	-
% Observatie door collega's	5,9	5,9	-
% Interactieve feedback	20,6	20,6	-
% Begeleide discussie	2,9	2,9	-
% Onderzoeksgerichte activiteiten	17,6	17,6	-
% Digitale instructies	2,9	2,9	-
% Lezingen	2,9	2,9	-
% Trainingen	17,6	17,6	-
% Zelfstudie	0	0	-
% Excursies	2,9	2,9	-
% Bestuderen good practices	20,6	20,6	-
% Anders namelijk:	0	0	-

Figuur 13: MO professionalisering vormen focusgroep

In bovenstaande figuur is duidelijk dat de meeste respondenten behoefte hebben aan good practices en interactieve feedback (beide 20,6%). Daaropvolgend bestaat de meeste behoefte aan onderzoeksgerichte activiteiten en trainingen (beide 17,6%).

Relatie met het theoretisch kader

De wens voor duidelijkheid over de rollen, taken en verantwoordelijkheden bij projecten wordt ook bevestigd door het theoretisch kader waarbij dit wordt gezien als een bevorderende voorwaarde voor professionalisering. Ook het belang van de balans vinden en het aangegeven dilemma tussen het voorzien in een uitnodigend aanbod en vraaggericht professionalisering vormgeven, kan gerelateerd worden aan de termen affordance en agency. Daarbij komt zowel in de praktijk (zie ook het volgende hoofdstuk) als de theorie terug dat het belangrijk is om de regie bij individuen en/of teams te houden en vooral stimulerend en faciliterend te zijn in aanbod, cultuur en vormgeving. De agency van personen bepaalt of zij gebruik maken van het aanbod of niet. Als men invloed kan uitoefenen (regie kunnen voeren) dan kan dat een stimulerend effect hebben op het daadwerkelijk deelnemen aan thema's die ertoe doen, vanuit een organisatorisch perspectief.

Wanneer de resultaten over de gewenste vorm van professionalisering worden geanalyseerd, blijkt ondanks dat de resultaten van het MO mboRijnland breed en van de focusgroep verschillen, er wel overeenkomsten zijn met het theoretisch kader. Zo worden overwegend vormen gekozen waarin samen geleerd wordt en komt het antwoord onderzoeksgerichte activiteiten in beide top 3's terug als gewenste professionaliseringsvorm. Trainingen worden hooggewaardeerd door zowel de medewerkers organisatiebreed als ook de focusgroep. Waarschijnlijk wordt bij trainingen verondersteld dat de mogelijkheid er is om het geleerde direct toe te passen in de onderwijspraktijk. Tevens wijst trainingen naar een actief handelen en een minder consumptieve stijl, iets die goed past bij kenmerken van de doelgroep.

4.3 Welke ontwikkelmogelijkheden ervaren betrokkenen?

Om antwoord te geven op deze vraag is tijdens de interviews zowel bevraagd op stimulerende factoren als belemmerende, welke in dit hoofdstuk worden geanalyseerd. In dit hoofdstuk worden ook inzichten uit het MO naar ontwikkelmogelijkheden meegenomen. Zowel inzichten uit de focusgroep als

mboRijnland totaal worden weergegeven. Bij beide zijn namelijk vragen gesteld die wanneer ze in het grotere geheel worden bekeken, inzichten kunnen geven over ervaren ontwikkelmogelijkheden.

Stimulerende factoren

In de interviews komen een aantal duidelijke stimulerende factoren naar voren. Ten eerste wordt genoemd dat een goede projectinvulling een positief effect kan hebben op uiteindelijke resultaten. Daarbij worden verschillende aspecten benadrukt waar op gelet kan worden. Bewustwording van rollen en verantwoordelijkheden spelen daarin een rol. Hierin een bepaalde accountability hebben voor en bij die rollen werkt ook bevorderend. Als ook een scherp geformuleerde aanpak waarbij er systematisch gewerkt wordt aan het project. Tenslotte wordt benoemd dat het hebben van een langdurige visie op de thema's van de KA ook stimulerend werkt.

Concrete voorbeelden die worden genoemd zijn: het structureel evalueren van de voortgang, lessons learned implementeren, elke betrokkenen structureel meenemen in professionalisering, faciliteren in contact tussen de verschillende rollen/betrokkenen.

Een specifieke toevoeging hierop komt duidelijk naar voren wanneer het professionaliseringsaspect bevraagd wordt. Een planmatige duurzame (3 jarig) aanpak van professionalisering van docenten waarbij de mogelijkheid bestaat om eigen keuzes te maken, wordt als essentieel gezien. Dit kan op verschillende manieren vormgegeven worden, maar het is wel belangrijk om experts in te zetten (al dan niet extern) om proactief professionalisering te stimuleren.

Inspirerend en betrokken leiderschap en betrokkenheid vanuit de teams spelen tenslotte ook een rol. Hiermee hangt samen dat het hebben van goede voorbeelden, goede resultaten de voortgang motiveert en er voor kan zorgen dat de betrokkenheid van anderen bij de thema's van de KA wordt vergroot.

Binnen het MO van de focusgroep is gevraagd: Waar ze, wat betreft professionalisering de meeste energie van krijgen. Dit is per thema opgedeeld en vervolgens teruggekomen in open vragen. Hieronder is te zien welke thema's het meeste energie opleveren volgens de respondenten.



Figuur 14: MO professionalisering thema's focusgroep: wat levert energie op

De belangrijkste drie onderwerpen waarop in de open vragen aangegeven wordt dat men er energie uit haalt zijn:

1. Gezamenlijk bezig zijn met professionalisering.
2. Het zien van ontwikkelingen bij zichzelf, het team en studenten.
3. Het kunnen koppelen/toepassen van theorie/nieuwe inzichten in de praktijk.

Redenen die zijn aangegeven waardoor mensen niet tot professionalisering komen in de focusgroep en de daarbij voorgestelde oplossingen (indien aangegeven) zijn:

1. (Gestructureerde) tijd. Plan professionaliseringsactiviteiten in op verschillende momenten zodat meerdere mensen mee kunnen doen.
2. Nog geen inhoudelijke training kunnen volgen.
3. Het moeilijk kunnen afstemming school en praktijk. Flexibel roosteren en het creëren van hybride teams.

Binnen het MO van mboRijnland zijn alle medewerkers ook bevraagd op: Waar ze, wat betreft professionalisering de meeste energie van krijgen of waarom professionalisering niet gelukt is. Waarom professionalisering niet gelukt is wordt behandeld bij belemmerende factoren (zie volgende pagina's). Hieronder hebben we een aantal conclusies aan de (meest voorkomende antwoorden) verbonden

Conclusies stimulerende factoren:

1. Ten eerste blijkt uit de resultaten dat directe toepasbaarheid in het onderwijs als stimulerend wordt ervaren. Hierbij speelt het gepercipieerde effect (op bijvoorbeeld studenten) een rol.
2. Het met elkaar vormgeven van en betekenis geven aan professionalisering wordt ook vaak benoemd. Hierin wordt samenwerking ook gezien als een middel om te professionaliseren. Een specifieke vorm van samenwerking die vaak terugkomt, is samenwerking met het werkveld.
3. Het faciliteren en het hebben van een aanbod in professionalisering blijkt stimulerend te zijn (mboRijnlandacademie).
4. Wanneer er mogelijkheden zijn om professionaliseringsactiviteiten te doen die mogelijk invloed hebben op het carrièreperspectief, dan lijkt dit ook stimulerend te werken (PDG, leergang LC, docentenopleiding etc.).

Belemmerende factoren

Conclusies belemmerende factoren bij de vraag waarom professionalisering niet is gelukt uit het MO:

1. De belangrijkste belemmerende factor blijkt tijd, werkdruk en ruimte te zijn. Het lijkt hier dan om gefaciliteerde en gestructureerde tijd te gaan met betrekking tot professionalisering.
2. De aandacht voor professionalisering is niet vanzelfsprekend en dit werkt belemmerend. Zo komt terug in de antwoorden dat andere activiteiten prioriteit krijgen boven professionalisering.
3. Bij het faciliteren in professionalisering blijkt het belemmerend te werken om (alleen) opgelegde trainingen aan te bieden en lijkt het dus beter om meer vraaggericht te werken.
4. Tenslotte wordt aangegeven dat corona belemmerend is geweest voor professionalisering.

Bij belemmerende factoren wordt ook een verscheidenheid aan aspecten benoemd in de interviews. Een belemmerende factor die wordt aangegeven is dat er soms nog te weinig sense of urgency is en het lastig kan zijn om draagvlak te creëren bij de teams. Hierbij is er mogelijk samenhang met het feit dat docenten nog (te) weinig aanschuiven bij onderwijsconferenties en andere scholingsactiviteiten (denk aan kenniskringen). Een reden dat docenten in geringe mate participeren wordt ook gegeven: tijd. De tijd voor deze projecten kan beter worden geborgd. Er is weinig afgebakende tijd beschikbaar voor docenten om op specifieke tijden deel te nemen aan professionaliseringsactiviteiten. En er is vaak geen vervanging geregeld/ te regelen voor de gerelateerde lesuitval.

Tevens zijn de thema's hybride onderwijs en gepersonaliseerd leren niet de enige thema's op de agenda. Diverse prioriteiten strijden dan ook om de aandacht. Er moeten slagen gemaakt worden op de A-agenda, de B-agenda en actualiteit zoals nu natuurlijk het afstandsonderwijs.

De stimulerende factor bij projectinvulling is nog niet altijd makkelijk voor elkaar te krijgen. Dit heeft oorzaken. Een oorzaak zit in de opzet van de KA waarbij van tevoren bijvoorbeeld KPI's zijn opgesteld die, afhankelijk van de innovatievorm, niet passend zijn. Daarbij is er bij verschillende rollen nog onervarenheid in het vormgeven van de verschillende innovatievormen. Een andere belemmerende factor is dat verantwoordelijkheden, verwachtingen, rollen en doelen in veel gevallen nog niet expliciet genoeg belegd (en te weinig vooruit gepland) zijn. Tevens wordt aangegeven dat te weinig kennis en ervaring op basis van projectvoering belemmerend werken. Opnieuw wordt professionalisering benoemd, welke in veel gevallen nog niet specifiek genoeg is, of zelfs helemaal niet benoemd. Zo is in scholingsplannen vaak niet genoemd hoe er op basis van de KA wordt geprofessionaliseerd. Tenslotte werd deze opmerking ook gemaakt over de professionalisering van de trekkers zelf. Hoe professionaliseren zij binnen hun thema van de KA?

De invloed van cultuur wordt aangegeven als belemmerende factor waarbij wordt opgemerkt dat het binnen mboRijnland in sommige gevallen lastig kan zijn om kwetsbaarheid te tonen bij teamleiders en directie. Het benoemde gevolg is dat dit effect op het gedrag van andere in de organisatie. Zo zie je bij docenten bescheidenheid om aandacht vragen voor hun leervraag. Hierbij komt de gedachte terug dat de leidinggevenden een positieve invloed kunnen hebben door zelf die kwetsbaarheid te laten zien wanneer er onvoldoende kennis is of als er een leervraag ontstaat.

Er wordt ook benoemd dat er nog slagen gemaakt kunnen worden ten aanzien van het aannamebeleid. Bij werving en selectie zouden de ambities, rollen en competenties behorende bij de thema's van de KA nog te weinig meegenomen worden om tot de juiste nieuwe collega's te komen.

Een laatste belemmerende factor is dat het als lastig ervaren wordt om beschikbare kennis bij verschillende projectbetrokkenen te krijgen. Hierbij valt te denken aan inzicht verlenende tools en good practices. Deze worden op verschillende manieren beschikbaar gesteld, maar kenniscirculatie binnen de organisatie blijft lastig.

Relatie met theoretisch kader

Opvallend is dat er ook in dit hoofdstuk veel overeenkomsten zijn tussen de verkregen informatie uit de praktijk en theorie. Hier zijn meerdere voorbeelden van te geven. Zo worden de genoemde stimulerende factoren om structureel alle betrokkenen mee te nemen in de professionalisering en het faciliteren van samenwerking, delen en uitwisselen, ook genoemd in het theoretisch kader.

Het ervaren belang van structuur, duidelijkheid in verantwoordelijkheden en taken komt in de praktijk nog specifiekere terug dan in het theoretisch kader, maar ook hier zijn aanknopingspunten te vinden in de aanbeveling om professionalisering duurzaam vorm te geven, samenhang te hebben met het beleid en doelen, inhoud en opzet van interventies aan te laten sluiten bij opvattingen, kennis en doelen van de docent zelf.

Ook de aangegeven stimulerende factoren die gaan over het zien van effect bij zichzelf, in de onderwijspraktijk, student en/of in carrièreperspectief zouden kunnen worden gezien als een specifiekere uitwerking van invloed hebbende factoren die gaan over de kwaliteit van de interventie en de relatie met de dagelijkse onderwijspraktijk.

De benoemde stimulerende factor samenwerken met het werkveld komt logischerwijs niet terug in het theoretisch kader, omdat het specifiek over het thema hybride gaat, dat verder reikt dan de geraadpleegde onderwijsliteratuur. Overstijgend herken je hier natuurlijk wel de aspecten van agency en affordance in.

Wat betreft belemmerende factoren zijn de overeenkomsten met het theoretisch kader ook te zien. Dit

zie je bijvoorbeeld terug in resultaten die het belang aangeven van het creëren van een professionaliseringscultuur, het aannamebeleid van docenten laten aansluiten bij de visie en missie (en dus de thema's uit de KA) en het belang van kennisdeling.

5 Conclusie, aanbevelingen en discussie

In dit hoofdstuk wordt antwoord gegeven op de hoofdvraag:

Hoe kunnen betrokkenen zich professionaliseren met betrekking tot hybride leeromgevingen en/of gepersonaliseerde leertrajecten?

Om tot een nauwkeurige beantwoording van de hoofdvraag te komen worden eerst per deelvraag de conclusies weergegeven. Omdat dit slechts het eerste op te leveren rapport is gekoppeld aan dit meerjarig traject, valt op basis van de huidige gegevens nog geen vergelijking te maken om een verdere ontwikkeling vast te stellen.

5.1 Welke ontwikkeling maken betrokkenen door?

Samenvattend kan gesteld worden dat de ontwikkeling van betrokkenen zich ontwikkeld van een fase waarin vooral betekenis aan de begrippen hybride onderwijs en gepersonaliseerd leren wordt gegeven, het 'wat', (denk ook aan ambitievorming, ontwikkelinstrumenten), naar een fase waar meer wordt nagedacht en invulling wordt gegeven aan het 'hoe'.

De precieze status per projectgroep en/of college is lastiger vast te stellen, omdat projectleiders en stafmedewerkers daar onvoldoende zicht op hebben en professionalisering richting de KA niet specifiek is benoemd in de onderzochte scholingsplannen. Wel worden een aantal colleges genoemd die voorlopen met als genoemde verklaringen dat ze een eerdere start hebben gekend, planmatig sterk zijn, goed evalueren, lessons learned toepassen en/of een duidelijke visie en organisatiestructuur kennen.

Geboden faciliteiten zijn in dit stadium nog veelal gericht op de projectleiders van de colleges waarbij geconcludeerd kan worden dat de informatie nog lastiger bij docenten of andere betrokkenen van een project terecht komen.

Tenslotte lijkt informatie uit het MO een aanwijzing te geven: dat wanneer docenten een directe invulling kunnen geven aan hun professionalisering ze een hogere werktevredenheid ervaren.

5.2 Wat zijn ontwikkelbehoeftes van betrokkenen in hybride leeromgevingen en/of gepersonaliseerde leertrajecten?

In deze paragraaf worden conclusies besproken over de behoeftes in professionalisering voor zowel de aangeboden vorm als de inhoud van professionalisering.

Beginnend bij de inhoudelijke behoeftes, buiten de behoefte aan goede voorbeelden, die in de vorige paragraaf al is benoemd, is er ook behoefte aan een duidelijke behoefte aan kennis over projectmatig werken. De roep om de docent in die professionalisering te betrekken komt ook hier terug, waarbij ook stilgestaan wordt bij de veranderende rol die de docent in de toekomst bekleedt.

Wat betreft wens in vorm van professionalisering, worden interactieve feedback en onderzoeksgerichte activiteiten prominent genoemd, dit geldt voor medewerkers die niet met hybride onderwijs en gepersonaliseerd leren bezig zijn én medewerkers die hierbij wel betrokken zijn. Dit is niet het geval bij trainingen, deze wordt hooggewaardeerd door medewerkers van mboRijnland, waar betrokkenen bij de twee thema's juist aangeven behoefte te hebben aan goede voorbeelden. Dit valt mogelijk te verklaren door het innovatieve karakter van de projecten en de fase waarin we momenteel zitten wat betreft implementatie.

5.3 Welke ontwikkelmogelijkheden ervaren betrokkenen?

Om conclusies te verbinden is deze deelvraag uitgesplitst naar stimulerende en belemmerende factoren. Stimulerende factoren worden eerst beschreven. Ten eerste wordt genoemd dat een goede projectinvulling een positief effect kan hebben op uiteindelijke resultaten. Bewustwording van rollen en verantwoordelijkheden spelen daarin een rol. Hierin een bepaalde accountability hebben voor en bij die rollen werkt ook bevorderend. Net als een scherp geformuleerde aanpak waarbij er systematisch gewerkt wordt aan het project waarbij er ruimte is voor betrokkenen om eigen keuzes te maken. Tevens wordt benoemd dat het hebben van een langdurige visie op de thema's van de KA ook stimulerend werkt. Tenslotte blijkt uit de resultaten dat een directe toepasbaarheid in het onderwijs als stimulerend wordt ervaren. Hierbij speelt het effect (op bijvoorbeeld studenten) dat wordt gezien een rol. Het met elkaar vormgeven van en betekenis geven aan professionalisering wordt ook vaak benoemd. Hierin wordt samenwerking ook gezien als een middel om te professionaliseren. Bij belemmerende factoren komt overduidelijk de factor tijd terug. Niet alleen als kwantitatief gegeven, maar ook organisatorisch. Als betrokkenen/docenten geen geborgde tijd hebben om deel te nemen aan professionaliseringsactiviteiten, tast dit de structurele aard aan die nodig is bij professionalisering. Er wordt geconstateerd dat er nog onervarenheid en te weinig kennis over projectmatig werken en/of inhoudelijke kennis over hybride onderwijs of gepersonaliseerd leren is. Dit gecombineerd met het feit dat scholing hieromtrent nog sporadisch in scholingsplannen is belegd, werkt belemmerend. De laatste twee belemmerende factoren die worden genoemd zijn: aannames van nieuwe docenten waarbij de koers en verwachtingen van de KA nog niet zijn meegenomen en het gegeven dat de kennisverspreiding binnen de organisatie lastig blijkt te zijn.

5.4 Hoofdvraag: Hoe kunnen betrokkenen zich professionaliseren met betrekking tot hybride leeromgevingen en/of gepersonaliseerde leertrajecten?

De gecombineerde resultaten op de deelvragen geven bij elkaar inzichten over hoe betrokkenen kunnen professionaliseren. Een duidelijk structuur met betrekking tot professionalisering, facilitering in die professionalisering, taken, geboden tijd, rollen en verantwoordelijkheden, waarbij vanuit een gezamenlijke visie en eigen regie uitgeoefend worden, lijken de basis om effectief te professionalisering. Om mboRijnland daarin een stap verder te helpen zijn in het laatste hoofdstuk praktische suggesties en aanbevelingen gedaan.

6 Discussie

In dit discussiehoofdstuk is een kritische reflectie opgenomen over het onderzoek. Deze discussie bespreekt mogelijke tekortkomingen van het onderzoek, verbeterpunten en aanknopingspunten voor het vervolgonderzoek van volgend jaar.

Allereerst is er door de situatie met betrekking tot COVID-19 geen mogelijkheid gevonden om met verschillende projectdeelnemers interviews af te nemen over hun kijk over professionalisering binnen de KA. Afgaand op de resultaten verkregen van de interviews met medewerkers van de diensten, welke veel duiding bood in het onderzoek, is de verwachting dat interviews met projectdeelnemers een verdere verdiepingsslag mogelijk maakt. Voor volgend jaar is het dan ook logisch om de projectdeelnemers te vragen input te leveren voor het professionaliseringsonderzoek.

Een andere tekortkoming is het feit dat de resultaten vanuit het MO van de focusgroep niet verder opgesplitst naar project kon worden. Dit was voorheen wel de uitgangspositie en wens voor het professionaliseringsonderzoek. Ook dit onderstreept het belang om volgend jaar specifiekere informatie op te halen bij verschillende projectdeelnemers. Er is momenteel nog geen duidelijkheid of de resultaten vanuit het MO dan wel opgenomen kunnen worden per college. Hierover zal in gesprek worden gegaan met de uitvoerende partij van het MO.

In ieder geval ligt het voor de hand om volgend jaar de huidige meting uit het MO te vergelijken met die van volgend jaar. Dit met het doel om vorderingen met betrekking tot de KA en mogelijke verbeteringslagen in professionalisering in kaart te kunnen brengen.

Tenslotte is het ook belangrijk om te vermelden dat het huidige theoretische kader en gevonden resultaten met de praktijk elkaar bekrachtigen. Dit biedt aanleidingen om de ingezette koers van het onderzoek vast te houden en op de thema's in te zoomen en verdere verdiepingen/verklaringen te verkrijgen.

7 Aanbevelingen

Op basis van de resultaten wordt in dit hoofdstuk een overzicht gegeven van aanbevelingen en mogelijke interventies in de praktijk. Deze worden hieronder benoemt in willekeurige volgorde.

Duidelijke projectinvulling

Ten eerste lijken de resultaten aanleiding te geven om binnen de projecten een duidelijke rol- en taakverdeling te hebben en indien dit nog niet afdoende aanwezig is, hier een verduidelijking in aan te brengen. Voorlopers op de KA lijken duidelijk te hebben wie waar verantwoordelijk voor is zodat er meer eigen regie en accountability lijkt te ontstaan.

Kennis en vaardigheden vergroten in projectmatig werken

Wanneer aan professionalisering gedacht wordt is het logisch om vooral de inhoudelijke thema's in het oog te hebben (hybride onderwijs en gepersonaliseerd leren). Desalniettemin geven de resultaten ook aanleiding om te (blijven) investeren in het mogelijk maken van professionalisering van projectmatig werken en verschillende vormen van innovaties.

Professionaliseringsplan

De eerste inventarisatie van de scholingsplannen lijken nog ruimte te bieden voor het verbeteren van planmatige professionalisering. Dit gecombineerd met andere resultaten ondersteunt het beeld dat het een positief effect heeft op professionalisering om vooruit te plannen en op te nemen in koersbepalende documenten (gechargeerd: in plaats van fail to plan = plan to fail). Mogelijk interessante elementen die in de plannen kan worden opgenomen zijn: wie professionaliseert hoe, het argument voor de gekozen professionalisering, met welk doel, wat levert dat voor resultaten op en hoe kunnen we die effecten zo groot mogelijk maken.

Structuur en tijd

Dit hangt samen met het faciliteren van professionalisering. Hierbij is tijd natuurlijk een veelgehoord struikelblok, maar dit is niet voldoende. Het gaat om het creëren van gestructureerde tijd voor professionalisering, zodat verschillende projectdeelnemers (bijvoorbeeld docenten) de kans krijgen om te professionaliseren.

Iedereen

De resultaten lijken hierop aansluitend ook aanleiding te geven om na te denken over hoe zo veel mogelijk medewerkers kunnen professionaliseren en hoe wordt 'iedereen' hierin meegenomen. Denk hierbij bijvoorbeeld aan college Start-Up waar veel aandacht is gegeven aan de vraag hoe medewerkers te inspireren gelet op de richting die het College op wil.

Aansluiting zoeken binnen de teams

In sommige gevallen lijken toegewijde projectteams nog niet de link met het docententeam gemaakt te hebben, omdat het er logischerwijs eerst in kleine schaal een project wordt opgezet. Toch is het goed om bewust de link met het onderwijsteam te versterken omdat uiteindelijk die docenten ook een transitie zullen gaan maken op deze thema's. Om dit proces in een later stadium te bevorderen lijkt de actie om de rest van het docententeam hierin mee te nemen aan te bevelen.

Op basis van behoefte en effectiviteit

Een andere gedachte die de resultaten oproepen is het aanpassen van de professionaliseringsvorm om aan te sluiten bij de behoeftes én effectiviteit. Dit in acht nemend lijken onderzoeksactiviteiten en interactieve feedback (en vanuit de KA in dit stadium goede voorbeelden) veelbelovende vormen.

Faciliteren en eigen regie

Dit lijkt een open deur, maar toch belangrijk om mee te nemen in de aanbevelingen. Het faciliteren en

stimuleren van de eigen regie van teams met betrekking tot projecten binnen de KA lijkt positief gewaardeerd te worden en volgens de theorie ook effectief te zijn. Het lijkt dan ook goed om bewust te blijven, hoe dat zo veel mogelijk gestimuleerd kan worden.

Best practices delen

Aangezien uit de resultaten blijkt dat kennisdeling binnen de organisatie soms nog niet makkelijk te bewerkstelligen is, lijkt het goed om na te denken hoe bijvoorbeeld best practices op een laagdrempelige manier voor zoveel mogelijk belangstellende beschikbaar gesteld kan worden. Wellicht biedt de huidige tijd van digitaliseren daar ook mogelijkheden in.

Professionalisering mboRijnland breed

Aangezien resultaten uit vooral het MO inzichten lijkt te geven dat een concrete invulling van en structurele aandacht voor professionalisering een positief effect heeft op de tevredenheid (en daarbij aansluitend betrokkenheid), ligt het voor de hand om dit organisatie breed ook duidelijker op de agenda te zetten.

Cultuur van leren

Tenslotte zijn er aanwijzingen (uit de resultaten) die aangeven dat professionaliseren steeds vanzelfsprekender wordt. Dit sluit aan bij het creëren van een cultuur van professionalisering. Waarbij het belang benadrukt wordt dat fouten maken mag (als het dan maar de start is van een leervraag), dat een leervraag stellen wordt verwelkomd en leiderschap ook bestaat uit het laten zien dat ieder lerend is of zou moeten zijn.

8 Bronnen / Referenties

- Aken, J. Van, & Andriessen, D. (2011). Ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek. *Handboek Ontwerpgericht Wetenschappelijk Onderzoek*, 16–30.
- Braaksma, M., & Bakker, M. (2016). “Een ander perspectief op professionele ruimte”: De Onderwijsraad over professionele ruimte in het onderwijs. In *Pedagogische Studien* (Vol. 93, Issues 5–6).
- de Lange, R., Schuman, J. & Montesano Montessori, N. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Maklu.
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 247–273. <https://doi.org/10.1080/158037042000225245>
- Eraut, M. (2007). Learning from other people in the workplace. *Oxford Review of Education*, 33(4), 403–422. <https://doi.org/10.1080/03054980701425706>
- Fullan, M. (2016). The elusive nature of whole system improvement in education. *Journal of Educational Change*, 17(4), 539–544. <https://doi.org/10.1007/s10833-016-9289-1>
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Lubberman, J., & Pijpers, J. (2013). Effectief professionaliseren binnen onderwijsorganisaties. *CAOP*.
- Merchie, E., Tuytens, M., Devos, G., & Vanderlinde, R. (2016). Professionalisering voor leraren. *Universiteit Gent*, 30–35. <https://biblio.ugent.be/publication/7105261/file/7105283.pdf>
- Pieters, J. M. (2015). *Docenten ontwerpen om risicoleerlingen te motiveren in het mbo : Curriculum kenmerken die ertoe doen ’*. September.
- Shulman, S and Shulman, J. (2004). How and What Teachers Learn: a shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(2), 257–271.
- Timmermans, M. (2012). Kwaliteit van de opleidingsschool. *Hogeschool van Arnhem*, 388.
- Timmermans, M. (2017). Katern 4. In *Kennisbasis lerarenopleiders*. Hollandse Indruk.
- Veen, K. Van, Zwart, R., Meirink, J., & Verloop, N. (2010). Professionele ontwikkeling van leraren. *Reviewstudie, ICLON*(December), 2/150.
- Veldhuizen, B. van. (2011). *Werkend Leren , Lerend Werken*. Eigen beheer.

9 Figuren

Figuur 1: Professional development framework	4
Figuur 2: Leren van leraren: Individueel niveau (gebaseerd op Shulman en Shulman, 2004)	6
Figuur 3: Collectief en individueel leren van leraren (gebaseerd op Shulman en Shulman, 2004)	6
Figuur 4: Model professionalisering Agency & Offordance	11
Figuur 5: Onderzoeksmethode	13
Figuur 6: MO professionalisering op thema 1	20
Figuur 7: MO professionalisering op thema 2	21
Figuur 8: MO professionaliseringsaspecten mboRijnland breed.....	22
Figuur 9: Resultaat MO professionalisering 4	23
Figuur 10: MO professionalisering betrokkenheid.....	24
Figuur 11: MO professionalisering per team	25
Figuur 12: MO professionalisering vormen mboRijnland breed	28
Figuur 13: MO professionalisering vormen focusgroep	29
Figuur 14: MO professionalisering thema's focusgroep	30

10 Bijlagen

Deze versie kent geen bijlagen. Wel zijn bijlagen op te vragen via researchlab@mborijnland.nl